

го образования, создавая этим стимулы для совершенствования и развития;

- предоставляет возможность обучаться каждому, кто желает приобрести профессию по данной специальности, реализуя этим демократические и гуманистические принципы в образовании;

- социально защищает учащуюся молодежь, т.к. каждая ступень обучения позволяет получить конкретную профессию и в любое время продолжить учебу без отрыва от производства, работая по избранной специальности;

- позволяет гибко реагировать и удовлетворять народное хозяйство в специалистах разного уровня и образования;

- является более экономной по сравнению с существующими структурами, т.к. сокращаются сроки и расходы на подготовку специалистов со средним и высшим образованием.

На систему НПО перешли Бурятский сельскохозяйственный институт, Восточно-Сибирский государственный институт культуры, ряд других учебных заведений Бурятии, а также Монгольский технический университет.

И. А. Сазонов

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НСЗОВОГО ТИПА И ПЕДВУЗОВ

Практическое развертывание системы многоуровневой подготовки педагогических кадров как важнейшего условия целостного формирования специалистов данного профиля связан с необходимостью усиления взаимодействия всех звеньев образовательных структур, с разработкой методологических основ интеграционных процессов в обучении и воспитании подрастающих поколений.

Важной составной частью методологических основ реализации данной системы является преимущество в обучении и воспитании будущих специалистов на различных этапах их профессионально-педагогического становления: на довузовском, вузовском и послевузовском. Общим корнем, наиболее эффективной предпосылкой решения этой проблемы является, как показало исследование, преимущество между

средними учебными заведениями нового типа (педагогические лицеи, гимназии и т. д.) и педвузами. Основным результатом преемственности должно стать осознание учащимися учебных заведений нового типа сущности профессионально-педагогической деятельности и своего места в ней, устойчивое и динамичное профессионально-личностное саморазвитие будущего педагога.

Однако прежде чем решать частные вопросы организации этой деятельности, необходимо предварительно исследовать более общую проблему о сущности, месте и роли преемственности в сознании многоуровневой структуры формирования педагогических кадров. Это будет соответствовать диалектическому подходу к исследованию новых явлений, связанных с построением и экспериментальным изучением единого образовательного пространства России.

Данное обстоятельство мы также связываем с тем, что преемственность как дидактический принцип в педагогике имеет самостоятельный статус и требует теоретического рассмотрения характеристики его функций, требований и правил. На основе системного подхода к исследованию преемственности между обучением и воспитанием учащихся учебных заведений нового типа и студентов высших педагогических учебных заведений попытаемся дать анализ структуры и функций этой сложной комплексной системы.

Почему мы обратились к исследованию данной проблемы? Изучение деятельности выпускников учебных заведений нового типа, их учебно-мотивационной направленности в условиях вузовского обучения, анализ существующей практики комплектования контингента педвузов позволили сделать вывод о том, что резервы повышения эффективности многоуровневой подготовки педагогов заключены не в самой ее структуре, не в частных усовершенствованиях отдельных компонентов процесса формирования педагогических кадров, неизбежно растянутой во времени линейно-дискретной профессиональной подготовки специалистов, а в усилении интегральных начал, в обеспечении целостности процесса и результатов личностно ориентированного обучения учащихся средних учебных заведений нового типа и профессионально-педагогической подготовки студентов педвузов.

Преемственность в профессионально-педагогическом становлении личности, будучи сложной сама по себе в силу известной субъект-субъектной природы педагогического самоопределения, усложняется, когда речь идет о целостности учебно-воспитательного процесса.

формировании личностно-ориентированного опыта. Другими словами, преемственность в этой системе выступает не только в качестве связи между различными ступенями или этапами профессионально-педагогического развития личности, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целостного процесса или отдельных его характеристик при переходе к новому содержанию (от лицея, гимназии и т.п. к педагогическому высшему учебному заведению), но и выступает как одна из важнейших сторон закона отрицания отрицания, т.е. диалектика познания различает преемственность при количественных изменениях, когда ее основное содержание составляет сама структура и организация объекта. Например, подготовка педагогических кадров в рамках учебно-научно-методического комплекса, включающего в качестве ассоциированных членов различные типы учебных заведений и преемственность при качественных изменениях, когда структура объекта трансформируется, а содержанием преемственности являются отдельные элементы и характеристики объекта. При этом очень важно располагать соответствующими возможностями для изучения проблем довузовской подготовки педагогических кадров, апробации идей совершенствования формирования будущих педагогов на этом уровне в различных видах учебных заведений нового типа. Очень важно также высшим педагогическим учебным заведениям иметь в своей структуре специализированные педагогические полигоны - педагогические лицеи, гимназии, колледжи и т.д., в основу деятельности которых должны быть положены не только целостные учебные планы и программы, а и государственные профессионально-педагогические стандарты, реализуемые каждым педвузом с учетом социально-экономических и педагогических возможностей и накопленного опыта.

Принципиальное значение имеет и выявление специфики преемственности в профессионально-педагогическом становлении педагогических кадров. Одна из основных проблем, возникающих здесь, - проблема взаимозависимости преемственности различных типов учебных заведений. С одной стороны, - это переход к более высокому уровню обучения как последовательная смена развития одних и тех же лиц в диапазоне нескольких фаз их зрелости, где выявляются связи и закономерности профессионально-педагогического роста каждого индивида в различных характеристиках его формирования. С другой стороны, эти последние, будучи обусловлены уровнем учебно-материальной базы вуза, его научно-педагогическим потенциалом, в то же время не-

посредственно зависят от педагогического опыта, накопленного единым педагогическим пространством России и мировым сообществом.

В силу сложности и внутренней противоречивости профессионально-педагогического развития личности преемственность может носить либо позитивный, либо негативный характер в зависимости от того, каково отношение к ее реализации, насколько осмыслено и научно обосновано использование новых современных технологий обучения. Эти технологии, как правило, несут в себе опережающее обеспечение постоянного обновления содержания и структуры преемственности и дают новое качество деятельности взаимодействующих учебных заведений. Наряду с этим, нередко они содержат лишь формальную смену "вывески", являющейся инструментом якобы происходящих "обновлений" и подтасовки полученных данных в результате влияния определенных сил. С точки зрения чиновников от образовательной системы, преемственность в этой сфере нужна лишь как еще один, несомненно "эффективный" фактор получения педагогических синекур (снижения учебной нагрузки, повышения заработной платы и благополучного прохождения презентаций в угоду пресловутой процентомании и т.д.). Здесь также может иметь место повод для проявления критиканства в случае неудачи, обусловленной, как правило, некомпетентным вмешательством в творческие начинания педагогических коллективов. Таков социально-психологический и педагогический механизм нарушения логики преемственности как фактора повышения качества подготовки специалистов педагогического профиля; их социальной ориентации и адаптации; формирования новой культуры - культуры достоинства, в которой ревалвируется ценность знаний, побуждающего к творческому поиску во всех сферах профессионально-педагогической и социальной деятельности. Однако реализация такой диалектической логики преемственности, видимо, потребует создания "личностной" модели высшего педагогического образования, обеспечивающего самостоятельность, самоуправление, самостоятельность и саморазвитие личности педагога в изменяющейся России.

Решение этой задачи, на наш взгляд, вряд ли возможно вне значительного вклада поисков и экспериментальных научных исследований в области усиления целостности учебно-воспитательного процесса средних учебных заведений нового типа и высших педагогических учебных заведений. Поэтому естественной альтернативой формализму, порождающему уродливое миропонимание сущности перестройки всех образовательных структур страны у определенной части педагогической общест-

венности, является смена самих подходов к решению задач преемственности, которые должны быть основаны на приоритете личностно-ориентированных профессионально-педагогических ценностей как в практике деятельности учебных заведений нового типа, так и в педагогических вузах. Иными словами, эффективность преемственности мы видим в усилении целостности учебно-воспитательного процесса в лицеях, гимназиях, колледжах и т.д., а также высших педагогических учебных заведениях и их социально-психологической и педагогической взаимодействующей направленности.

Какова же сущность целостности учебно-воспитательного процесса взаимодействующих сторон? Пользуясь образной методологической ассоциацией, можно сказать, что целостность - есть обобщенная характеристика преемствующих объектов, обладающих сложной внутренней структурой (например, учебно-научно-методический комплекс, лицей, гимназия, колледж, их педагогические коллективы и межличностные отношения как по горизонтали, так и по вертикали). В диалектическом познании целостность выражает интегрированность, самодостаточность, автономность этих объектов, их противопоставленность социальному и профессионально-педагогическому окружению, связанному с их внутренней активностью; оно характеризует их качественное своеобразие, обусловленное присущими им специфическими закономерностями функционирования и развития. Это дает возможность рассматривать целостность учебно-воспитательного процесса в средних учебных заведениях нового типа и педвузах как условие и как результат творческих возможностей взаимодействующих объектов.

Исследовательская ценность такого подхода состоит, как показал исследование, проведенное нами на базе педагогического лицея N 47, школ-гимназий N 19 и 32 г. Кургана и Курганского государственного педагогического института в том, что он позволяет зафиксировать внутренние и внешние стороны учебно-воспитательного процесса учебных заведений нового типа и вуза во всем многообразии его функционального проявления в реальных условиях взаимодействующих сторон.

Изучая с этих позиций целостность учебно-воспитательного процесса лицей, гимназий и педагогического вуза, мы убедились, что закономерности целостности учебно-воспитательного процесса проявляются как в объективной зависимости (интерес учащихся и студентов к профессионально-педагогическому самоопределению, способности педагогических коллективов к коммуникации в различных областях и т.д.),

так и субъективной (выбор наиболее рациональных форм и методов организации и методики учебно-воспитательного процесса, внедрение новых педагогических технологий, эмпатическая и духовная культура каждого ассоциированного члена целостного процесса). Другими словами, закономерности целостности учебно-воспитательного процесса взаимодействующих сторон отображают множество значимых характеристик тех или иных компонентов процесса и явлений - от личностных до совокупности их проявления с другими факторами.

Исходя из вышеизложенного, нами создана и апробирована классификация, которая включает следующие закономерности целостности учебно-воспитательного процесса лица, гимназии и педвуза.

Первая закономерность: целостность учебно-воспитательного процесса проявляется наиболее успешно, если интерес взаимодействующих сторон носит устойчивый, целенаправленный характер и не абстрагируется от опыта окружающего образовательного пространства. Эта закономерность характеризуется тем, что данная форма направленности участвующих в совместной деятельности объектов, окрашенная положительными эмоциями, рассматривается в теории и практике организации учебно-воспитательного процесса ассоциированных членов как достаточно высокий уровень целостности. Причем вне совместной деятельности эту целостность, наполненную активными помыслами, содержащими профессионально-педагогические ценности, тенденции их развития, нельзя обнаружить, а тем более управлять ее формированием.

Вторая закономерность: целостность учебно-воспитательного процесса осуществляется успешно, если у взаимодействующих сторон проявляется склонность к ее осуществлению, включающая в свою структуру не только интерес, но и волевое стремление реализовать ее в совершенстве, вовлекая всех ассоциированных членов в сферу активной профессионально-педагогической деятельности, направленной на формирование положительной учебной мотивации обучающихся. Эта закономерность вытекает из того факта, что склонность к совместной организации целостного учебно-воспитательного процесса занимает важное место в структуре глубинных связей в системе образования и представляет собой модель объективной действительности ее проявления. Требования, предъявляемые сущностными характеристиками целостности, усваиваются каждой из сторон как социально и личностно значимые лишь в том случае, если у каждого из взаимодействующих объектов имеется устойчивое стремление к совместной деятельности с

последующей ее реализацией.

Третья закономерность: целостность учебно-воспитательного процесса обнаруживается более зримо, если у взаимодействующих сторон есть педагогический идеал позитивного ее осуществления, воплощенный в конкретном образе системы "лицей-гимназия-педвуз". Эта закономерность объясняется тем фактом, что идеал как форма отражения социально-педагогического бытия и образа будущего несет в себе преобладание содержательного отношения к отражаемому идеалу на основе накопленного опыта организации целостного учебно-воспитательного процесса. В данном случае конкретный положительный педагогический опыт выступает не только как совокупность профессионально-педагогического и духовного идеала, но и как дидактическое средство в системе организации целостного учебно-воспитательного процесса. Причем сущность дидактического средства необходимо рассматривать с точки зрения его возможностей формировать у ассоциированных членов способность к анализу и оценке конкретного педагогического опыта с точки зрения его социально-педагогической и личностной значимости. В соответствии с содержанием идеала как образа будущего в перспективе можно рассмотреть следующие его функции: а) преобразовательную; б) прогностическую; в) социально-гуманистическую.

Четвертая закономерность: целостность учебно-воспитательного процесса осуществляется успешно, если социально-экономические и психолого-педагогические условия взаимодействия ассоциированных членов несут в себе не только реализацию положительных установок в процессе организации целостного учебно-воспитательного действия, но и благоприятный нравственный климат, способствующий как коллективному, так и личностному удовлетворению. Изменение социально-экономических и психолого-педагогических условий находит свое отражение в характере и уровне деятельности (высокий, средний, низкий) каждой из сторон или отдельных группировок или личностей, что проявляется в количестве и качестве отбора и подготовки специалистов педагогического профиля.

Следовательно, теоретико-эмпирические и экспериментальные исследования показывают, что в процессе организации целостного учебно-воспитательного процесса на его достаточно высоком уровне происходит не только рост эффективности взаимодействия, но и изменения в стиле деятельности каждой из сторон и личностных проявлений, создающих доминантные условия для развития творческого профессионализма.

в основе которого лежит согласование различных механизмов профессионально-педагогического становления специалиста на различных уровнях его формирования.

Однако проведенное исследование также показало, что закономерности организации целостного учебно-воспитательного процесса не являются замкнутым в себе автономным процессом, а представляют объективно существующие зависимости между социально-экономическими особенностями их функционирования и результатами развития в определенной преемственной системе. Но это не значит, что они являются законченными и единственно возможными. Зависимость закономерностей организации целостного учебно-воспитательного процесса учебных заведений нового типа и высшего педагогического учебного заведения от объективных факторов и субъективной среды их коррегирующих дает ключ к детерминистическому подходу рассмотрения организации целостного учебно-воспитательного процесса, намечая широкую перспективу своего развития в исследовании проблем многоуровневой подготовки педагога на различных этапах его профессионально-педагогического становления.

Замысел такого пути состоит прежде всего в том, чтобы имеющиеся теоретические разработки преемственности в организации целостного учебно-воспитательного процесса в образовательных структурах проанализировать на основе реалий практики, охватывающей истоки данного явления в свете калейдоскопа социальных устоев, а, следовательно, и профессионально-педагогических детерминант.

В русле такого подхода представляется также крайне важным критически осмыслить уже имеющийся опыт организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях нового типа, проследить пути формирования общей и эмпатической культуры ассоциированных членов, выявить соотношение содержания общего и профильного компонентов образования в этих учебных заведениях. И, наконец, более глубоко исследовать проблемы преемственности между средними учебными заведениями нового типа и педвузами, ибо повышение удельного веса научной и методической работы в этом направлении даст возможность обеспечить социальную значимость высшего педагогического образования, его творческую направленность, гибкость содержания, форм и методов обучения будущих специалистов педагогического профиля.

Однако, осмысливая опыт прошлого, нельзя думать, что простое увеличение усилий, количественный принцип в деле организации преем-

ственности между учебными заведениями нового типа и педвузами (как мы раньше осуществляли в свете директивных указаний) способны дать быстрый искомый эффект - качественные результаты в решении поставленной проблемы. Естественно, потребуются проследить становление опыта на основе ретроспективного анализа тенденций его развития прежде всего в зарубежных странах, где такая система образования сложилась естественным путем благодаря эволюционному развитию и где правовое обеспечение в обществе свело к минимуму риск необоснованного волюнтаризма в становлении единого образовательного пространства, развивающего на принципах многоуровневости и непрерывности.

Содержащиеся в данной статье суждения о резервах многоуровневой подготовки учителя на основе преемственности организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях нового типа и педвузах, естественно, не охватывают всего множества существующих проблем в этой области. Цель своего исследования мы видим прежде всего в том, чтобы в меру сил содействовать плодотворной дискуссии по вопросам, связанным с данной проблематикой. Поэтому с благодарностью будут приняты критические замечания и альтернативные суждения по всему спектру затронутых здесь вопросов.